



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

RAFAELLY MARIA JESUS DE OLIVEIRA

**REVISITAR MEMÓRIAS E TECER NOVAS HISTÓRIAS: Fiando considerações
sobre o Memorial de Formação e as Experiências no CAp/UFRJ**

Rio de Janeiro

2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

RAFAELLY MARIA JESUS DE OLIVEIRA

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção de grau de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Libânia Nacif Xavier

Rio de Janeiro

2019

RAFAELLY MARIA JESUS DE OLIVEIRA

**REVISITAR MEMÓRIAS E TECER NOVAS HISTÓRIAS: Fiando considerações
sobre o Memorial de Formação e as Experiências no CAp/UFRJ**

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado à
Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio
de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à
obtenção de grau de licenciada em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Libania Xavier
Orientadora
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Giseli Barreto da Cruz
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Adriana Mabel Fresquet
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Às filhas geradas em meu coração, Anne (27),
Yza (17), Gígio (14), por me permitirem
aprender, ensinando;

A Manoel (59), Maria José (55) e Vó Cecília
(82), com todo meu amor e gratidão, por tudo
que fizeram por mim ao longo de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus criador, que tem me sustentado e suprido todas as minhas necessidades, me capacita dia a dia e me dá forças para prosseguir na jornada acadêmica.

À Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pelas oportunidades e conhecimentos aprendidos.

À Prof.^a Dra. Libânia Xavier, pelos ensinamentos, orientação e seu grande desprendimento em me auxiliar, não só na disciplina de Educação Comparada e Orientação para Monografia, bem como pelo carinho e paciência ao longo dessa jornada.

À Prof.^a Viviane Lontra, pela orientação, dedicação e paciência durante a realização dos estágios no CAp/UFRJ e seu carinho ímpar em ensinar, aprender e reaprender o exercício da docência.

Às Prof.^{as} Dr.^{as} Adriana Fresquet e Giseli Cruz, por me permitirem aprender, desaprender e reaprender participando de projetos tão incríveis (Cinead e Pibid), por confiarem e me incentivarem a prosseguir na jornada acadêmica. À primeira, agradeço pela acolhida em seu projeto Cinead. Você é sem dúvida um exemplo de docência a ser seguido. E, Giseli quero agradecer a sua coorientação; sem suas indagações e proposta de fazer o memorial, esse trabalho não existiria.

Ao Pibid – Séries Iniciais: por todas as discussões e momentos que compartilhamos juntos. Vocês ficarão para sempre em minhas lembranças. Muito sucesso e êxito na academia para todos!

Às amigas e companheiras de estudo e profissão: Edneia Fernanda, Gisele Alves, Ellen Simone, Luciana Rodrigues, Monica Sandes, Noemi Oliva, Thais Rosa, Denise Polônio, Juliana Gomes e Renata Alves, que, com paciência e bom humor, sempre estiveram ao meu lado. Sou grata por todo carinho, incentivo e grande ajuda em todos os momentos, inclusive, nos momentos em que pensei em desistir. Vocês são mulheres inspiradoras!

Aos professores da UFRJ, por todos os aprendizados ao longo da graduação, em especial: Nirma Azeredo, Reuber Scofan, Priscila Andrade, Marta Lima de Souza, Celeste Kelman e Adriana Ramos. Neste momento, não poderia deixar de mencionar os docentes e discentes do Colégio de Aplicação da UFRJ pela acolhida em suas salas de aula e nos demais espaços da instituição. Foram momentos primorosos, experiências valiosas que levo para a vida.

Por último e mais importante, agradeço a mim por todo esforço e dedicação, por ter tomado as rédeas da minha vida e seguido com a faculdade mesmo diante de tantos tropeços, problemas financeiros, emocionais e de saúde. Eu segui, estou viva e consegui!

“Contar é muito dificultoso, não pelos anos que já passaram, mais pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. A lembrança de vida da gente se guarda em trechos diversos; uns com os outros acho, que nem se misturam (...)têm horas antigas que ficaram muito perto da gente do que outras de recentes datas”.

(Guimarães Rosa, 1986)

RESUMO

Este trabalho está baseado em reflexões realizadas ao longo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e aborda os caminhos percorridos ao longo do processo de escolarização e a potencialidade de revisitá-los através da autobiografia narrativa. Tem como questão norteadora a seguinte: Quais os sentidos que atribuímos ao conhecimento, uma vez que há um estranhamento ao revisitar lembranças e escrever sobre, e como estes estão entrelaçados formando a colcha de nossas histórias, desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental e Médio, até chegar ao Ensino Superior. Tendo como material basilar da pesquisa o memorial de formação e os registros dos cadernos de campo, está ancorado na perspectiva dos estudos nos/dos/com, o cotidiano (CINELLI, 2002). Uma narrativa sobre mim, sobre o eu enquanto aprendiz, sobre a escola, o processo de escolarização, sobre os professores que conheci e suas práticas de ensino, além de uma breve análise sobre a película *Vida Maria*. Ao longo da pesquisa, é destacada a importância dos professores durante todo o percurso. No relato sobre o ensino superior, retomados alguns aspectos do ensino básico, afinal, foi durante o ensino superior a tomada de consciência de como era importante a relação com a escola e o que ela representava, sobretudo, no que tange à escolha da profissão docente. Por fim, são salientadas as experiências relacionadas à minha participação no PIBID, no Colégio de Aplicação da UFRJ e se apresentam considerações sobre a escrita etnográfica, embasadas no estudo sobre os processos subjetivos de formação docente e de formação do sujeito na perspectiva de Nóvoa (1995, 2009), Tardif (2002), Souza (2004) e Freire (1982, 1987, 1992, 1996, 2000). Teoricamente, para falar do estranhamento do cotidiano e da densa relação entre sujeito e objeto nas ciências sociais também são tecidas reflexões com aporte em Santos (2010) e através de Certeau (1994). De modo direto ou indireto, esses teóricos ratificam a importância dos registros autobiográficos na/da prática pedagógica para a construção da identidade profissional docente, inscrevendo-se na perspectiva de relativizar o familiar para captar o que Certeau (1994) chamou de *as artes de fazer*.

Palavras-Chave: Formação Docente. Memorial. Escolarização. Educação.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	MEMORIAL DE FORMAÇÃO: REVISITANDO A CAIXA PRETA DA VIDA	9
3	<i>VIDA MARIA</i>: A VIDA EM CENA	23
4	O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRJ: ORIGEM DA ESCOLA CELEIRO DE EXPERIÊNCIAS E CAMPO DE ESTUDO PARA LICENCIADOS DA UFRJ	27
4.1	CAP/UFRJ em Movimento Debate Sobre Os 50 Anos do Golpe Militar	29
4.2	Pibid CAPiano, codocência: Tecendo coletivamente uma colcha de saberes	33
4.3	O Último estágio CAPiano: Emancipação e autonomia	38
5	AUTOBIOGRAFIA, UMA NARRATIVA EMANCIPATÓRIA	42
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
	REFERÊNCIAS	50

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de reflexões realizadas ao longo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É fundamentado na compreensão de que as interpretações sobre o fazer docente são modeladas e direcionadas a partir das experiências vivenciadas desde o processo inicial de escolarização e de formação do observador.

Por esse prisma, as vivências e memórias são fontes de inspiração e ressignificação da própria prática docente, sendo utilizados como objetos de estudo no contexto da formação inicial do professor – a narrativa autobiográfica (Memorial de Formação e as vivências no Colégio de Aplicação da UFRJ) –, e como essas afetam e/ou influenciam os caminhos epistemológicos, didáticos e metodológicos do licenciando.

Por meio destes, perceber a escrita do memorial e o período de estágios como um momento privilegiado na formação do pedagogo – durante o qual podem ser compreendidos os processos organizativos de vivências e ideias, bem como a maneira como estas se relacionam na dimensão teórica x práxis na formação inicial docente –, espero, com este relato, contribuir para ampliar o debate em torno da formação do pedagogo.

Teoricamente, são tecidas reflexões com aporte em Santos (2010) para falar do estranhamento do cotidiano e da tempestuosa relação entre sujeito e objeto nas ciências sociais. Ressaltando a importância dos registros autobiográficos na/da prática pedagógica para a construção da identidade profissional docente, inscrevendo-se na perspectiva de relativizar o familiar para captar as artes de fazer (CERTEAU, 1994) que os professores em formação inicial engendram para legitimar seus saberes e suas práticas. Elencando considerações acerca dos estudos nos/dos/com, o cotidiano (CINELLI, 2002). Para além desses, com o objetivo de abordar os processos subjetivos de formação docente e de formação do sujeito, Nóvoa (1995, 2009), Tardif (2002), Souza (2004) e Freire (1982 1987, 1992, 1996, 2000) auxiliam a análise.

2 MEMORIAL DE FORMAÇÃO: REVISITANDO A CAIXA PRETA DA VIDA

Escrever este memorial foi dificultoso e, ao mesmo tempo, um desafio gratificante. Precisei fazer uma caminhada em busca de um passado adormecido – em partes, até esquecido. Ao refletir sobre tal incumbência à memória, me vêm as palavras de Guimarães Rosa:

Contar é muito dificultoso, não pelos anos que já passaram, mais pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares (...) A lembrança de vida da gente se guarda em trechos diversos; uns com os outros acho, que nem se misturam (...) têm horas antigas que ficaram muito perto da gente do que outras recentes datas. (ROSA, 1986, p. 92; 172).

Na caixa preta de minhas memórias é assim, lembranças tão distantes cronologicamente estão tecidas e saltares no presente. E nesse balancê, a priori é que ao longo da escrita do memorial eu consiga mostrar a reconstituição deste, na perspectiva de um docente em formação. Tardif (2002) afirma que a formação profissional do docente universitário ocorre, continuamente, em momentos diversos desde a formação inicial. Nesse sentido, o *start* para revisitar tais lembranças aconteceu durante o ensino superior.

Nascida em Recife em meados da década de 1980 e estudante do curso de pedagogia da faculdade de educação da UFRJ, em 2016 fui a uma entrevista com a coordenadora de um projeto do qual eu queria muito participar. Passei por todas as fases do processo de seleção sem problemas: análise de currículo, entrevista. Tudo corria bem, até a professora indagar: “Suas notas são ótimas, seu currículo é muito bom. Menina, por que essa entrada tardia no ensino superior!?”. Até então, ninguém havia me perguntado tal coisa e todos os contratempos haviam ficado no passado. Respondi no fio de voz que passara por problemas familiares que me impediram de prosseguir, e o tempo também passara rápido.

Fui aprovada para entrar no projeto, mas aquela pergunta me incomodou sobremaneira, e naquela noite não consegui dormir. Eu havia virado a página e estava comprometida comigo e decidida a cursar a faculdade dando o meu melhor; porém, em apenas uma frase, a caixa preta da minha vida fora sacudida, e não sabia eu que era só o começo.

Na primeira reunião oficial, foi-me pedido que fizesse um memorial de formação. Até então, eu não tinha ouvido falar sobre isso e já estava no sétimo período da graduação. A professora explicou por alto o que seria e fui pesquisar sobre ele tão logo cheguei a minha casa; em seguida, sentei e chorei. Minhas opções eram mentir ou revisitar minhas memórias, abrir a caixa preta da minha vida e mostrar partes da minha trajetória que eu queria esquecer, que por muito tempo fingi que não existiram, a começar pela minha história familiar.

Venho de uma família menos abastada financeiramente, entretanto, rica em carinho, amor e cultura: minha mãe foi cortadora de cana e, depois, empregada doméstica. Com muito custo, cursou até a antiga oitava série do ensino fundamental II. Meu pai biológico era mestre de obras e cursou até a antiga sexta série do ensino fundamental II.

Eu tinha pouco mais de dois anos quando minha mãe se separou do meu pai e veio morar no Rio de Janeiro, onde ficamos por pouco menos de um ano. Em seguida, com a promessa de emprego e melhores condições de vida, nós nos mudamos para Brasília. Na capital do país, minha mãe foi empregada doméstica. Moramos um tempo na casa de sua antiga patroa, e minha mãe me matriculou em uma pequena escola da rede particular de ensino da cidade, que ainda existe sob outra direção.

Com seis anos, tive uma cerimônia de formatura e me lembro com carinho do sorriso de minha mãe ao colocar o anel de ABC no meu dedo. Orgulhosa porque eu já sabia ler, com a ajuda dela escrevia cartas para minha avó dizendo que estava tudo bem. Isso ficou marcado em minha memória: por pior que estivesse a situação, as cartas iam dizendo sempre que estávamos ótimas. Assim, aprendi desde cedo a importância da perspectiva.

Foto 1 – Minha mãe e eu no dia da formatura. No canto direito superior, minha professora.



Fonte: Próprio autor.

Minha primeira professora foi uma mestra, uma amiga. Ela me observava, sabia das dificuldades que minha mãe e eu enfrentávamos. Se hoje não é simples, na década de 1980 e de 1990, ser negra, sem escolaridade, divorciada e criando uma filha sozinha era muito mais difícil. Minha professora conversava muito comigo, perguntava como eu estava, etc. Sempre que terminava a aula me chamava para ajudá-la.

Pedagogicamente, eu adorava seu trabalho, e hoje, com um pouco de conhecimento, admiro sua profissionalidade docente. Suas propostas pedagógicas continham diferentes recursos, o uso de muita tinta, areia, relacionar gravuras, completar a imagem de gravuras com desenhos, desenho livre, desenho com lixa, com diversos tipos de folhas. Criávamos brinquedos com potinhos usados de iogurte e prendedores de roupa, entre outras coisas.

Na primeira fase do processo de escolarização/educação, o infante é cheio de curiosidade, sempre aberto a novas descobertas e possibilidades de ver o mundo, os seres e objetos a sua volta. Nesse caso, o professor deve reconhecer o ambiente escolar como espaço de interlocuções e ressignificações.

Foto 2 – Festa de Natal: Minha primeira professora, tia Anísia, e eu.



Fonte: Próprio autor.

Freire fomenta em Pedagogia da Autonomia que:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, curiosidade, as perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a ele ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p.27).

Não sei foram guardadas só as memórias boas, mas lembro que cantávamos muitas músicas infantis e do folclore brasileiro; lembro-me do cheiro dos deveres mimeografados e da hora do lanche e de ir ao parquinho. Brincávamos de teatrinho e com fantoches horrorosos (na época, eu os achava lindos). Eu sempre tive uma relação de muito afeto com a escola e não via problemas nem para acordar às seis da manhã, acredito que por causa da metodologia, didática e carinho da professora, além da forma como ela demonstrava acreditar em mim.

Para além das matérias cotidianas, a professora demonstrava práticas diferenciadas com os alunos a partir do cotidiano, o que para Tardif são qualidades de um professor ideal.

(...)alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia de desenvolver um saber prático baseados em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2002, p. 39).

Que privilégio: ao final dos anos de 1980, ter uma professora que já trabalhava com a experimentação. Tais aspectos vieram constar do Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 93), que afirma que enquanto desenham ou criam objetos, as crianças também brincam de faz de conta e valorizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas, ampliando sua forma de pensar e sentir o mundo no qual estão inseridas. Como não admirar essa professora que tenho como amiga na rede social *Facebook*?! Apesar dos anos, ainda a chamo de “Tia Anísia”.

No ano de 1991, fui matriculada na Escola Classe 28 da Ceilândia Norte, onde estudei até a antiga quarta série. Por não demonstrar dificuldades, a professora chamou minha mãe para uma reunião e perguntou o que ela achava de me transferir de turma, “me adiantar”. Ela ficou receosa inicialmente, mas o orgulho falou mais alto e concordou com a mudança.

Em meados do mesmo ano, meu avô faleceu e minha avó e familiares vieram morar conosco; nós nos mudamos e foi uma mudança radical. Eram onze pessoas morando em um barraco de tábuas e telha com pouco mais de oito metros quadrados, o banheiro era do lado de fora e compartilhado com mais quatro famílias – de sorte que todos saíam para trabalho e escola, só retornando à tarde ou à noite para dormir.

Minha avó, no contraturno da escola, ensinava-me a arte de fazer crochê, tricô e bordados; minha mãe passava folhas e folhas com atividades, como continhas, escrever de zero a cem ou a mil e cópias de frases, para que respondesse enquanto ela trabalhava; nos finais de semana, enquanto limpávamos a casa ela me perguntava a tabuada. Na adolescência, eu a via como sádica, mas hoje vejo seu esforço para me ajudar.

Apesar das dificuldades, minha mãe sempre priorizou meu material escolar, incluindo uniforme e mochila. O governo não oferecia benefício algum nesse sentido. No governo de Fernando Henrique Cardoso, começou-se a falar sobre bolsa escola; uma vez tentamos receber, mas foi cortado porque foram nos visitar e tínhamos um televisor de 14 polegadas colorido, “um luxo para pobre na época”. Mal sabiam eles que minha mãe trabalhava de diarista e de

garçonete em uma festa para outra família, ficou dois dias sem voltar para casa, trabalhando direto. Além do honorário acertado, deram o televisor velho.

Minha mãe lavava os carros de pessoas do condomínio na hora do almoço. Sinto um misto de orgulho e pena ao lembrar, davam o que iam jogar fora como pagamento e minha mãe chegava orgulhosa em casa. Quando davam material escolar, parecia que estavam dando ouro para minha mãe.

Ah, Maria José! Parafraseando Milton Nascimento, posso dizer e por que não melodiar: Maria, Maria, que tem uma força que me alerta, uma mulher que merece viver e amar; Ah, Maria! Tu és o som, a cor e o suor, exemplo de força e raça, tu que trazes no corpo as marcas da lida, do canavial, das faxinas. Ah, Maria! Tu me ensinaste desde sempre a ter a estranha mania de ter fé na vida.

Retomando os escritos sobre as atividades escolares, adaptei-me bem à escola pública e senti o gosto amargo das greves desde cedo. Greve era sinal de que eu ia ficar trancada em casa sozinha com minha irmã caçula porque minha mãe tinha que trabalhar – sim, aos sete anos eu cuidava da minha irmã de um ano.

Não sei ao certo os motivos, mas quando estudei os professores incentivavam o trabalho manual. Parando para refletir sobre o assunto, não dá para acreditar que costurei um boneco com oito anos de idade – levamos agulha e costuramos bonecos na aula de artes. Também fiz muito desenho livre, aprendi técnicas e macetes para desenhar, tingir papel, etc.

O tempo na Escola Classe 28 foi tão bom que lá fiz muitos amigos. Fora do espaço escolar interno, havia uma quadra de esportes e uma pracinha com muitos ipês, o qual, às sextas-feiras, podíamos frequentar no recreio com a supervisão da professora. Entretanto, era durante o recreio dentro da escola que eu, sentada nos bancos localizados no meio do pátio, observava a correria, um movimento quase orquestral.

Entre a feitura de desenhos e crochês (ensinados por minha avó), eu observava o ir e vir de adultos, meus pares brincando, correndo. Durante o período de menos de trinta minutos, os sons e as vozes se misturavam e se ampliavam para, abruptamente, após o toque da sineta, dar lugar ao silêncio que ecoava.

O tempo seguiu sem trégua e o dia da saída da escola chegou. Na cerimônia de encerramento, quando percebi que de fato ia mudar de escola e tudo começou a fazer e não mais fazer sentido dentro de mim, fui aos prantos. De todas as lições aprendidas, esqueci-me de que novos lugares e conhecimentos precisavam ser adquiridos. Por entre soluços em volta de meus pares (mais de trezentas crianças), cantei as músicas e me despedi daquele espaço tão cheio de

subjetividades, simbolismos e memórias. Guardo com imenso carinho a pasta feita de cartolina, decorada com imagens geométricas feitas em papéis tingidos por nós, alunos.

Das músicas cantadas naquela manhã, ainda hoje ao ouvir uma delas consigo sentir o cheiro e a vibração do lugar. Acredito que Nascimento não tenha dimensão de como sua música reverbera o trabalho docente e as mudanças ocorridas no processo de escolarização. Enquanto o eu chorava e partia, levava comigo o canto ensinado por meus mestres, assim como fiquei na em suas lembranças. “(...) Mas quem cantava chorou ao ver seu amigo partir. Mas quem ficou no pensamento voou, com seu canto que o outro lembrou. E quem voou no pensamento ficou, com a lembrança que o outro cantou...” (CANÇÃO DA AMÉRICA, 1979).

Aos dez anos de idade, em meados dos anos de 1990, estava cursando a antiga quinta série (hoje sexto ano) do ensino fundamental I, e com o término dos estudos na Escola Classe 28, fui para uma escola maior em dimensões físicas e estruturais, a Escola Classe 07. Situada em uma área perigosa da Ceilândia Norte, a distância percorrida a pé da minha casa para chegar até a escola era maior. Seu público era composto por pré-adolescentes e adolescentes.

Infelizmente, pela localização, era comum presenciar nos arredores da escola pessoas usando drogas, além assaltos no trajeto entre casa e escola e em seu entorno. Lembro que a escola era destruída, tinha pichações por todos os lados e era muito mal vista.

No ano em que ingressei, teve início o processo eleitoral para diretor da escola. Em apenas um ano, a nova gestão já havia mudado todo o espaço interno e externo da instituição. Lembro-me que a nova diretora fazia muitas reuniões com a comunidade; hoje compreendo que ela estava investindo em uma gestão democrática/participativa, e deu certo.

No que tange à gestão escolar, as propostas da diretora foram construídas e reconstruídas com a comunidade do entorno, e então suas práticas puderam ser consolidadas e fundamentadas de forma autônoma.

A gestão democrática [...] se constituirá numa ação prática a ser construída na escola. Ela acontecerá à elaboração do projeto político pedagógico da escola, à implementação de Conselhos de Escola que efetivamente influenciam a gestão escolar como um todo e as medidas que garantam a autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola, sem eximir o Estado de suas obrigações com o ensino público. (GADOTTI; ROMÃO, 2004, p. 96).

Houve novas contratações de técnicos e professores, o parquinho utilizado pelos pré-adolescentes foi consertado, um jardim foi criado, o muro teve as partes que faltavam construídas, e as partes danificadas pelo tempo e por vandalismo foram consertadas e todo pintando, externamente. Por conseguinte, eu passei a admirá-la por sua força, coragem, e, acima

de tudo, profissionalismo. Em seu olhar, via-se que, mais do que qualquer outra pessoa, ela acreditava nos alunos, naquela escola e na comunidade do entorno.

Para Freire (1987), o papel do professor também é de criar ambientes favoráveis a uma prática dialógica entre educando e educador, buscando caminhos que culminem em um processo libertador de educação no qual os alunos frequentem a escola por motivação, e não por obrigação, estabelecendo o princípio da democracia e não da opressão.

A relação de veracidade e profissionalidade estabelecida pela nova direção propiciou a mudança dos seres enquanto discentes e do mundo (entorno da escola), havendo ali um real intento de mudar a realidade local. Freire (1987) fomenta uma relação dialógica com vistas na real mudança de paradigmas.

Revisitando as memórias, apesar da mudança involuntária, não tive problemas em me adaptar ao novo formato, adorei ter vários professores. Encantei-me pelas professoras de história e geografia, admirava-as muito e achava as aulas interessantíssimas. Participei do jornal da escola, tendo o privilégio de estar entre os cinco alunos de minha escola selecionadas para ver uma das coleções de Roberto Marinho em exposição na Explanada dos Ministérios.

Nas disciplinas de exatas tirava boas notas, mas tinha dificuldade com o conteúdo. Todavia, minha mãe nunca aceitou desculpas pra notas menores que oito e meio, e minha avó sempre me dizia: “Ellynha, na vida só levamos o que aprendemos. Isso ninguém nos tira”. Minha avó não tem formação superior, estudou apenas até a antiga quarta série do ensino fundamental I, cedo foi obrigada a deixar a escola, mas compreendia bem o valor do estudo.

Fiquei nessa escola por dois anos, já que contemplava apenas o ensino fundamental II, os antigos anos de quinta a oitava séries, e minha mãe pleiteava uma vaga em outra escola que ia da antiga sétima série do ensino fundamental ao terceiro ano do antigo segundo grau, hoje ensino médio.

Em 1997, fui para uma escola ainda maior, um dos chamados Centro Educacionais, especificamente, o Centro Educacional 07, também na Ceilândia Norte. Nessa escola, eu tinha cerca de nove professores diferentes, incluindo professores de artes plásticas, PI (práticas industriais) e PC (práticas comerciais). No Centro Educacional, senti certa dificuldade em me adaptar. Eu era muito nova e a escola ia até o ensino médio, me senti perdida às vezes. Havia um anfiteatro e marcenaria para as aulas de PI. Meu sonho era ter aulas no laboratório, pois havia vários materiais de biologia e química, mas só poderia ser usado por alunos a partir da oitava série.

Infelizmente, no ano seguinte minha mãe ficou desempregada e investiu o dinheiro da rescisão na compra de um terreno e construção de uma casa em Águas Lindas de Goiás, no entorno de Brasília. Para ela, era a realização de um sonho; para mim, o início de um pesadelo.

Foi muito difícil me adaptar à nova escola, mal havia professores, não havia laboratórios, o caminho até a escola era de barro. Era realmente complicado estudar na Escola Estadual de Águas Lindas. Em dias de chuva, as ruas ficavam alagadiças, como poças enormes de barro vermelho; em dias de sol, o vento e a poeira formavam redemoinhos. Mas nunca reclamei, porque minha mãe só falava na casa, para a qual todas as preocupações se voltaram.

Com os novos “investimentos”, a situação financeira ficou mais apertada, o que me fez decidir começar a trabalhar aos 14 anos. Para isso, foi preciso que minha mãe fosse até a escola para que permitissem que eu estudasse à noite. Cursei o primeiro e segundo anos do ensino médio à noite e trabalhava de babá e doméstica durante o dia. O que era ruim na escola durante o dia, no turno da noite era ainda pior.

No ano de 1999, por motivos pessoais minha mãe se mudou para o Rio de Janeiro. Em 2000, eu estava com 16 anos e por livre e espontânea pressão vim para o Rio, onde concluí o Ensino Médio no CIEP - 241 Nação Mangueirense. Hoje ouço que muita coisa mudou, mas, na época, por várias vezes não havia aula à noite ou éramos liberados mais cedo por causa de tiroteios na comunidade.

Fiz uma avaliação no próprio CIEP e fui selecionada para um programa de estágio remunerado no Hospital Universitário Pedro Ernesto. Por meio desse estágio, pude fazer o curso de informática na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Relembrando, é de rir que eu tenha feito não só o curso de informática, como de datilografia também.

Após o término do ensino médio, fiz a prova e ganhei uma bolsa integral para cursar Tecnologia da Informação e odiei – reprovei dois períodos em algoritmos computacionais e sabia que isso não era para mim. Não sabia como tentar outras bolsas ou o vestibular convencional. Desde sempre quis ser professora, mas a vida não colaborou para tal e, infelizmente, as escolas que frequentei à noite não me deram subsídios.

Com jeitinho, expliquei para o meu pai de criação que iria largar a “dificuldade” e seguir trabalhando, mas para minha mãe falei a verdade nua e crua. Nos anos que se seguiram, minha mãe enfrentou graves problemas de saúde e eu, na qualidade de filha mais velha, cuidei dela e da casa. Todavia, sempre estudando em casa, lendo e procurando uma forma de fazer faculdade.

O tempo não perdoou e os anos passaram rápido; no ano de 2010, eu já havia me casado e estava trabalhando como operadora de caixa em uma farmácia próxima da minha residência. Sempre ouvia o gerente falar que aquele lugar não era para mim.

Em 2011, estava muito infeliz, então pedi demissão do emprego na farmácia. Procurei me informar sobre as datas dos vestibulares, inscrevi-me nos vestibulares da UERJ e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – ambos para cursar Pedagogia, simplesmente porque eu sempre gostei da ideia de poder lecionar.

Diante de tudo isso, é possível compreender as experiências vivenciadas na infância como parte importante da formação do sujeito e em sua formação profissional. Percebe-se, portanto, que o professor inicia sua jornada de formação na infância por meio do cotidiano e das brincadeiras, e vai se construindo ao longo dos anos.

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou quando nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, ou com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. (FREIRE, 2001, p. 40).

Tive professores maravilhosos que eu admirava pela postura, ética e comprometimento com o educando. Definitivamente, faziam com que eu quisesse ser um deles, e nem mesmo os problemas no ensino médio fizeram com que eu mudasse de opinião. Acredito na educação como caminho de promover mudanças sociais e internas no ser, sendo estas responsáveis por transformar o agir e o pensar.

Em 2012, fui aprovada na UERJ, fiz a pré-matrícula e aguardei a chamada do Enem. Fui aprovada nas duas chamadas do exame e optei por fazer a faculdade no turno da tarde. Não voltei para fazer a matrícula da UERJ. Como toda caloura, participei dos trotes pedagógicos e atividades no campus propostas pelos veteranos.

Lembro saudosa de cada atividade. A que mais afeta minhas emoções foi a caça ao tesouro feita no Campus da Praia Vermelha, em que cada pista significava um novo local a ser descoberto. O Átrio, o Sujinho, o Ita e tantos outros lugares que a memória me traz, e até o cheiro das árvores e de papéis, além dos gritos e barulhos oriundos do Pinel e da ECO (Escola de Comunicação). Não fugindo à tradição dos calouros, voltava toda pintada para casa. Minhas irmãs caçulas ficaram encantadas – vale dizer que uma das caçulas acabou de ingressar (2019.1) no curso de Geografia da tão sonhada Minerva (UFRJ).

Foto 3 – Momento único, o início de um sonho: Minha Yza e eu.



Fonte: próprio autor.

Desde 2012 cursando Pedagogia na UFRJ, o meu amor pela profissão só aumenta. Apesar das contradições pedagógicas, dicotomias metodológicas e questões políticas que permeiam o campo, não me arrependo da escolha que fiz e consigo ver no meu processo de escolarização fundamentos que embasam minha escolha por essa profissão e meu movimento de seguir tentando compreender os estudos das práticas cotidianas.

Logo no segundo período da faculdade, procurei me engajar em programas de pesquisa e extensão. No segundo período da faculdade, participei de um processo seletivo para bolsista da UFRJ, o Programa Institucional de Bolsas de Extensão, o Pibex. Ingressei, assim, no Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual (LECAV), além de participar do projeto Cinead, coordenado pela professora Adriana Fresquet.

Foto 4 – Museu de Arte Moderna, em 2016 – Seminário de aniversário de 10 anos do CINEAD



Fonte: Próprio autor.

Durante minha passagem pelo LECAV, tive a oportunidade e honra de participar de jornadas de iniciação científica e de extensão, além de submeter e apresentar trabalhos em seminário noutro estado (8ª CineOP – Mostra de Cinema de Ouro Preto), oportunidade ímpar concedida e apoiada pela Profa. Dra. e orientadora Fresquet.

Foto 5 – CINEOP-8 Mostra de Cinema de Ouro Preto



Fonte: Próprio autor.

Em 2016, após uma reunião com a professora Giseli Barreto da Cruz, ingressei no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), no qual permaneci até o final do ano de 2017, dentre outras atividades acadêmicas e cursos de extensão.

Foto 6 – Reunião Pibid – tema: inserção na escola



Fonte: próprio autor.

A questão que mais me aflige desde o ingresso na Universidade Federal do Rio de Janeiro tem sido a escrita. A produção de trabalhos escritos são momentos dolorosos, os quais comparo a partos sem anestesia. Dedicar-me a ler e reescrever trabalhos antigos foi a estratégia que encontrei para amenizar as dificuldades que hoje percebo serem oriundas de um ensino médio esvaziado de conteúdo e sentido.

Segundo Santos (2010), todo conhecimento é autoconhecimento. Nesse paradigma, não somente, compreendem-se as ciências sociais como sendo subjetivas e autobiográficas, ou seja, a (auto)narrativa como continuação do eu através do objeto escrito. Em vista disso, não por acaso, escrever a narrativa autobiográfica, apesar de prazerosa ao término, tem sido uma incumbência áspera, para não dizer angustiante, uma vez que a diferenciação entre o eu sujeito e o eu objeto pesquisado não ocorre de forma fleumática.

Para Santos (2010), o sujeito teria regressado “na veste do objeto”, sendo inseparáveis, desse modo, o ato do conhecimento e o seu produto. Em relação à formação e profissionalidade docente, dificultoso, porém libertador.

3 VIDA MARIA: A VIDA EM CENA

O curta-metragem em 3D *Vida Maria* foi lançado em 2006, produzido pelo animador gráfico Márcio Ramos. A filmografia relata a história e a rotina da personagem Maria José, uma menina de cinco anos de idade que se diverte aprendendo a escrever o nome. Todavia, a menina é obrigada pela mãe a abandonar os estudos para começar a cuidar dos afazeres domésticos e trabalhar na roça. Enquanto trabalha, a menina cresce, casa-se e tem filhos. O ciclo continua a se reproduzir nas outras Marias: suas filhas, netas e bisnetas.

O curta apresenta imagens muito semelhantes à realidade. Diariamente, podemos observar crianças tendo sua infância interrompida pela necessidade de auxiliar a família a sobreviver, trabalhando como domésticas, engraxates, vendedoras de balas, cortadoras de cana, descascadoras de castanha etc. Nesse modelo, a criança desde muito nova é responsável por seu sustento. Sua infância se restringe a trabalho, com poucos recursos e condições precárias de vida.

As obras que investem nessa direção estimulam seu público a passar por uma transformação, uma vez que, o faz refletir sobre o mundo que o cerca e sobre suas atitudes perante a vida. Partindo da análise do filme em questão, é possível reconhecer a importância das filmografias que narram a trajetória educacional de grande parte da população nordestina de baixa renda sem romantizá-la. Reconhecem-se, também, as contribuições metodológicas no processo de desenvolvimento e na aprendizagem dos indivíduos, e, principalmente, na formação de professores.

Recordo-me de ouvir falar a primeira vez no filme *Vida Maria* em 2013, quando ainda estava participando do LECAV. Uma de minhas funções no projeto era assistir e selecionar curtas infantis brasileiros que seriam exibidos às sextas-feiras, no período da tarde, nas enfermarias do Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira – IPPMG.

Foto 7 – CINEAD nas enfermarias do IPPMG - Extrato de campo, memórias do PIBEX



Fonte: Próprio autor.

Às vezes, eu ficava horas assistindo a curtas, analisando, selecionando e pensando em propostas pedagógicas. Em uma tarde, peguei um dos DVDs e fui lendo os nomes dos filmes um a um, como sempre. Até que li o nome *Vida Maria* e achei simplesmente encantador, talvez pelo meu segundo nome, não sei ao certo. Rapidamente, fiz uma busca pela sinopse e senti o coração disparar. Guardei o DVD no armário e desisti de assistir.

Posteriormente em uma aula, a professora tocou no nome do filme e novamente senti o coração disparar, até que ele foi exibido em sala e eu não consegui ficar na aula até o final. Sai da sala e chorei, voltei para casa com as imagens da vida de minha vó, de minha mãe, da minha vida e do próprio filme se embaralhando em minha cabeça. Criei forças, tranquei-me no quarto e assisti sozinha e silenciosamente ao filme. Foram pouco mais de oito minutos que pareceram anos.

Durante vários dias, flashes do filme se misturaram com lembranças de minha vida e iam e vinham a todo o momento. A película revela as limitações de várias Marias, mesmo com pouco diálogo os enquadramentos e entre olhares dos personagens denotam uma concepção cultural cruel, que reproduz não só as crenças, mas as desigualdades, e o quanto ser mulher é complexo em nossa sociedade patriarcal.

As cores opacas do curta, ironicamente, dão realismo à seqüência de alguns lugares do Nordeste e revelam a vicissitude da vida econômica e emocional. Por meio de cada enquadramento, é possível perceber e refletir sobre a importância dos mais velhos na educação da criança e sobre a relevância que o discurso de um tutor tem sobre o infante, seja esse seu familiar ou não. A importância de um adulto não apenas para indicar um caminho, mas para indicar possibilidades, o que não ocorre durante o filme. Ao final, caminhos de miséria são reproduzidos.

Inconscientemente, a avó de Maria José reproduzia toda a opressão recebida, mesma atitude tomada mais à frente pela menina, uma relação circular e permanente que, para ser rompida, seria necessário que o oprimido (Maria José) tivesse a consciência de que há um opressor dentro de si, e por meio desta consciência romper com essa sucessão ininterrupta de acontecimentos e consequências desumanizadoras. Segundo Freire:

O grande problema está em como os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestação da desumanização. (FREIRE, 1987, p. 32).

Posto isso, o não já era determinante nas vidas de Maria José e das outras tantas Marias. Não havia nenhuma possibilidade para o sonho, e as protagonistas estavam condicionadas a reproduzir suas experiências negativas. Por essa ótica, para Freire, o futuro é tido como um pré-dado do presente, e nesse âmbito não há espaço para uma educação libertária, emancipatória.

Ora porque seja a pura repetição mecânica do presente (...), ora porque seja o que teria de ser, não há lugar para a utopia, portanto para o sonho, para a opção, para a decisão, para a espera na luta.... Não há lugar para a educação. Só para o adestramento. (FREIRE, 1992, p. 47).

O filme faz jus ao nome: vida de Maria Helena, vida de Maria José, vida de Rafaelly Maria... “Vida Maria”, vida de tantas Marias. Por maior que tenha sido o esforço de minha mãe,

as circunstâncias a levaram a reproduzir muita coisa, inclusive o cuidado com os mais velhos e menores. Logo, eu me vi durante anos engavetando meus sonhos e reproduzindo a lida de minha mãe. Até então, não pensei no que poderia ser feito, afinal, já estava na cursando o sonhado ensino superior e o único tempo que volta é o da memória. Restava, então, a ação de (auto)conhecimento do processo formador.

[...] a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. (...) a natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica, ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação. (Freire, 1982, p. 106).

A partir dessas reflexões, houve uma inquietação de pensar como todas essas experiências e trajetórias se laçavam e se entrelaçavam e acabavam por se revelar em minha profissionalidade docente e nos caminhos que eu estava percorrendo, pretendia e pretendo trilhar. Imbuída dessas percepções e compreendendo a ação transformadora do ato de educar, não há dúvidas no quanto o humanismo freireano e suas ideias me influenciaram. Ainda de acordo com Freire: “no exercício dialógico de uma pedagogia crítica “a nova experiência de sonho se instaura na medida mesma em que a história não se imobiliza” (FREIRE, 1992, p. 47).

4 O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRJ: ORIGEM DA ESCOLA CELEIRO DE EXPERIÊNCIAS E CAMPO DE ESTUDO PARA LICENCIADOS DA UFRJ

O Colégio de Aplicação (CAp/UFRJ) foi criado em 12 de março de 1946, pelo Decreto-Lei Federal n.º 9.053, no qual se estabeleceu a obrigatoriedade de todas as faculdades de filosofia manterem ginásios de aplicação destinados à prática docente dos alunos dos cursos de Didática. Nesse sentido, os colégios de aplicação foram concebidos a partir de duas premissas centrais: a de se constituírem em campo de estágio obrigatório para os licenciandos das faculdades de filosofia e o de oportunizarem a experimentação de novas práticas pedagógicas.

Atualmente, atende licenciandos de diversas áreas do conhecimento. Até 1985, a direção e a vice-direção foram exercidas por docentes da Faculdade de Educação, fato que ficou conhecido entre os professores como Direção Biônico (a Faculdade Nacional de Filosofia – FNFfi – foi extinta). Existia uma forte centralização das decisões nas mãos da direção, enquanto outras funções e cargos foram incorporados, como coordenadores de turnos e professores representantes da equipe, todos indicados pela direção.

A partir do início da década de 80, aconteceram os primeiros concursos para o quadro de docentes do magistério de 1º e 2º graus. Em 1985, ocorreu a primeira eleição para a direção do CAp, tendo sido eleitos dois professores da escola. Começa, a partir desse momento, a configuração de uma estrutura administrativa organizacional com crescente participação de todos os segmentos da escola.

A gestão administrativo-pedagógica atual se configura por uma cogestão da direção, do conselho pedagógico e do plenário de docentes. O conselho, inicialmente constituído por representantes dos setores curriculares e presidido pela direção, adquire caráter deliberativo na primeira gestão de docentes do CAp e é ampliado, na gestão de 1998-2001, contando, hoje, com a participação de funcionários e discentes, todos indicados pelos respectivos segmentos.

A direção do CAp é constituída por um diretor geral, um vice-diretor, as direções adjuntas de ensino e licenciatura, pesquisa e extensão, que articulam a educação básica, os estágios de graduação, a pesquisa e a extensão (COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRJ, 2019).

Assim, por ser um colégio de aplicação, o CAp/UFRJ não surge de uma demanda comunitária local, ou mesmo é um colégio voltado especificamente para tal demanda.

O espaço físico do colégio é bem preservado, mas é pequeno, impossibilitando intervenções como obras de ampliação ou ações pedagógicas. A quadra de esportes é pequena e descoberta, limitando atividades em dia de chuva ou sol forte. Há pouco espaço a ser

explorado, principalmente, pelas três turmas do 1º ano do ensino fundamental, que contam apenas com um pequeno pátio em frente às salas desse segmento.

Apesar das limitações, é notável a liberdade e autonomia que os alunos possuem para criar e expor seus trabalhos pelos corredores, pátios e áreas da escola em geral. Os funcionários são cientes dos acontecimentos e todos participam do conselho pedagógico e sabem os encaminhamentos que a escola terá ao longo do ano letivo. Um fato que me chamou bastante atenção nessas duas semanas de estágio foi uma conversa entre as senhoras que preparam e servem o lanche. Elas estavam empolgadas com uma apresentação que iria ocorrer no pátio em frente à cantina, a qual poderiam assistir e participar.

Minha experiência no Colégio de Aplicação da UFRJ teve início em 2013 por meio do projeto de extensão Cinema para Aprender e Desaprender, do Laboratório de Cinema e Educação coordenado pela Profa. Dra. Adriana Fresquet. Como bolsista de extensão do laboratório, tive a oportunidade de participar de seminários e algumas aulas do curso de extensão, podendo, assim, vivenciar diversas experiências na área de cinema e educação no ambiente da escola.

Em 2014, com o acirramento de minha paixão, retornei ao colégio, e dessa vez ingressei no estágio de Prática em Política e Administração Educacional. Por meio de estudo de caso dos alunos, fui incumbida de produzir atividades supervisionadas pela orientação pedagógica, bem como observar as diversas atividades atribuídas a ele, analisar documentos oficiais e observar de perto parte da rotina administrativa educacional de uma instituição idônea da área da educação.

Foto 8 – Atividades realizadas no CAp durante PIBID



Fonte: Próprio autor.

Nesse ano, tive a oportunidade de participar de vários eventos do CAp, inclusive, há uma série de atividades e diálogos acerca da instituição e do período militar. Vale ressaltar que tais movimentos e indagações se fazem mais do que necessários em 2019, na atual conjuntura política do país.

4.1 CAp/UFRJ em Movimento Debate Sobre Os 50 Anos do Golpe Militar

No ano de 2014, o Golpe Militar Brasileiro completou 50 anos e o Setor Curricular de História do CAp/UFRJ, localizado na Rua José Joaquim Seabra, na Lagoa, juntamente com o Núcleo de Pesquisa de História e Ensino de Ditaduras (NUPEH), programou uma série de atividades sobre a ditadura civil-militar implantada no Brasil entre os anos de 1964 e 1965. Dentre as atividades, foram realizadas palestras apresentadas por ex-alunos do CAp que foram perseguidos durante o período da ditadura.

No dia quatro de abril, uma sexta-feira, a convite da professora e orientadora educacional Claudia T. Ribeiro, assisti a uma dessas palestras. O evento foi realizado no teatro do CAp, que é conhecido por ser um espaço democrático, utilizado tanto para ensaio e apresentação de peças teatrais, bem como reunião com pais de alunos. Por muitas vezes, chegou a receber políticos para debates e diálogos com os alunos, configurando-se em um local político e cultural.

Segundo Freire:

Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e concreta, é desvelar as possibilidades, não importa os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e, quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo. (FREIRE, 1992, p. 6).

A palestra de título *Vivendo sob a ditadura - As experiências dos alunos do CAp nos anos de 1960*, teve início às 14hs, e, na mesa redonda, contou com a participação de Cid Benjamim, José Mauricio Gradel e José Sérgio Leite Lopes, que, com doses de sinceridade, realidade e humor, relataram para os alunos do ensino médio, professores e convidados que compareceram ao teatro o horror de se viver sob julgo de uma ditadura.

A mediação da mesa ficou a cargo de um dos diretores da Direção Adjunta de Ensino, Pesquisa e Extensão (Dalpe), e logo no início ficou acordado que os palestrantes falariam e ao final seria aberto ao público para debate com blocos de três perguntas. Durante a palestra, ficaram claros os problemas de infraestrutura enfrentados pelo Colégio. O teatro é pequeno, faltaram cadeiras, o equipamento de áudio está bastante precário e isso atrapalhou um pouco as falas dos convidados e prejudicou o registro do evento que estava sendo filmado pela equipe de estagiários (licenciandos) de História.

O primeiro a relatar um pouco de suas memórias foi José Sérgio Leite Lopes, que brevemente descreveu suas experiências no Colégio de Aplicação e de como se sentia atraído pelas atividades extraclasse que eram oferecidas; falou sobre o grêmio ativo, o jornal do qual participava e de como se sentia envolvido e ativamente participante. Em seguida, relatou parte das ambiguidades e contradições produzidas pela ditadura militar, das áreas estratégicas de investimento e das duras sanções e imposições que as pesquisas científicas e o CAp sofreram durante o período (LOPES, 2014).

O segundo a ter a palavra foi Cid Benjamim, que, com uma pitada de bom humor, relatou suas ricas experiências pessoais no CAp, no Brasil e no exílio durante o golpe militar. Sua fala foi uma das que mais me chamou atenção como estudante de pedagogia. Por diversas

vezes, declarou a importância de ter estudado no CAP e destacou a qualidade do ensino. Em um dado momento, quando relatou seus trabalhos durante o exílio, ele disse: “ Só pude ser jornalista porque aprendi a escrever no CAP, no CAP se forma cidadãos, se respira cidadania, democracia mesmo durante a ditadura...” (BENJAMIN, 2014).

Com base nessa fala, ou melhor, nesse sentimento, fica fácil pensar por que os militares viam o colégio como um “ninho de subversivos”. Cid Benjamim, com uma dose de humor inconfundível, narrou algumas de suas desventuras para fugir dos militares, desde mudanças no visual (pintura e corte de cabelos) até o uso de documentos falsos.

Todavia, a cada afirmação só ficava mais nítida a compreensão do CAP como celeiro de experiências ímpares no processo de formação docente. Um espaço que fomenta caminhos de reflexão com os educadores e educandos, mobilizando os indivíduos para um pensar crítico sobre a sociedade. Para Freire (1996), um espaço de educação e interlocução dialógica.

Benjamim (2014) fez importantes revelações sobre as censuras impostas à mídia. Citou os exemplos do Jornal Estadão, que, quando tinha suas reportagens censuradas, as substituíam por receitas de bolos, etc. Segundo Benjamim, esse processo “emburreceu” o país porque impedia o livre debate. Citou também casos de surtos de doenças que foram abafados etc.

O militante declarou em sua fala a importância do evento produzido pelo CAP. Para Benjamin, uma sociedade que não conhece sua história está fadada a repetir os erros, e acredita que não podemos deixar que a justiça, a fraternidade e a democracia sejam novamente interrompidas pela violência militar.

Declarou seu amor à vida, ao CAP e em nenhum momento se julgou um herói. Afirmou que seus amigos e familiares foram muito mais corajosos, pois eram monitorados e por muitas vezes se arriscaram para ajudá-lo a escapar dos militares. Pelo que viveu, só tem a dar *gracias a la vida*, frase que usou como título de seu livro lançado em 2013, no qual conta suas aventuras e desventuras, sua inserção na militância e na luta armada, o tempo em que precisou viver na clandestinidade, seu exílio, seu retorno ao país e como tem vivido desde então (BENJAMIN, 2014).

O último a falar e o que mais me emocionou com seu relato foi José Maurício Gradel. Seu texto impecável atravessa gerações e impacta tanto os jovens da época da ditadura militar quanto os jovens que ali estavam presentes e aqueles que participaram das últimas manifestações que ocorreram no Brasil.

Em seu texto, discorreu sobre as torturas sofridas. Lembrou que a todo o momento somos torturados pelo sistema, com transportes públicos lotados, falta de médicos, escândalos de corrupção etc. Salientou que os debates sobre distribuição de renda já ocorriam em 1972 e

se arrastam até os dias de hoje. Comentou a triste face da deterioração do ensino público (GRADEL, 2014).

Seguindo o acordado, após as três falas foi aberto para debate. Como os outros, Gradel (2014) falou da importância de ter estudado no CAP e de como era estimulado a pensar e a fazer matérias extracurriculares. Sua fala sobre a importância do educador e a formação política e cada uma das palavras usadas incentivaram uma reflexão pessoal sobre a docência.

Ao final, Gradel (2014) fez a seguinte indagação: “Como seria se houvesse mais Colégios de Aplicação? Que bom seria se eles fossem multiplicados pelo país e passassem a fazer parte da vida de milhares de crianças”. No debate, no qual os alunos puderam fazer perguntas ou simplesmente comentar as falas, uma das perguntas feita foi: Dava para sentir o clima de repressão?

A resposta foi unânime. Em 1967, a Direção do Colégio recebeu ordens de fechar a rádio, os alto-falantes foram retirados e algumas disciplinas não puderam mais ser ministradas, professores eram perseguidos e a direção recebia ordens diretas do Departamento de Ordem Política e Social (Dops) – este tirava fotos de alunos na porta da escola e tinha agentes infiltrados, os “alcaguetes”. Com tudo isso, dava para se perceber que algo não ia bem, o clima era de repressão e tensão. A liberdade havia sido amputada.

Durante a palestra, fiz várias anotações e correlações do período ditatorial com o ano, então, de 2014. Na posição de estudante de pedagogia da UFRJ e estagiária de Prática em Gestão do CAP/UFRJ, fui instigada a buscar compreender melhor o meu papel na sociedade. Coloco-me na posição de formadora de opiniões, incentivador de curiosidades e inquietações por meio de minhas práticas e escolhas teórico-metodológicas, sendo teoria e práxis indissociáveis. Freire afirma que “a práxis, porém, é reflexão é ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (1987, p. 21).

Por fim, saliento a concordância com a fala dos debatedores, ressalto a importância desses espaços de troca de experiências e debate, bem como, de resgate a memória do Brasil e resistência contra a ditadura militar, uma vez que: “A prática da liberdade dá-se pelas práxis transformadoras, em que criam ao mesmo tempo “a história e se fazem seres histórico-sociais” (FREIRE, 1987, p. 52).

4.2 Pibid Capiano, codocência: Tecendo coletivamente uma colcha de saberes

No ano de 2016, regressei ao colégio como bolsista do Programa de Iniciação à Docência (Pibid)/CAPES, desenvolvido pelo subprojeto Pedagogia (PIBID–UFRJ/Pedagogia). O Pibid tem como foco a formação de professores mediante imersão na escola pública com realização de atividades docentes pelos bolsistas, sob o acompanhamento direto das professoras coordenadora (da universidade) e supervisora (da escola). Lançado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2007 e iniciado na Pedagogia da UFRJ em 2013, o Pibid Pedagogia envolve duas ênfases: Educação Infantil e Ensino Fundamental I (EF1 alfabetização); duas professoras coordenadoras; cinco professoras supervisoras; 26 estudantes bolsistas de Iniciação à Docência (ID); quatro escolas parceiras.

Os relatos presentes neste trabalho fazem parte das experiências docentes vivenciadas na ênfase EF1, coordenada pela professora doutora da UFRJ, Gisele Barreto da Cruz, e pela professora do CAp, Viviane Lontra, em uma turma do primeiro ano. Essa foi uma das maiores e melhores experiências de ensino/aprendizagem e formação que pude ter durante a graduação no curso de Pedagogia da UFRJ. A parceria ensino, pesquisa e extensão foram vistos na prática. É válido ressaltar que foi a doutora professora Gisele Cruz quem primeiro me indagou sobre e solicitou meu memorial de formação, fato fundante para este trabalho.

Ao solicitar a escrita de uma (auto)narrativa de formação, a professora refletia sua metodologia embasada nas discussões sobre os saberes docentes apontados por Tardif, que trata o conhecimento de forma ampla, no âmbito do estudo, o conhecimento visto como conjunto de saberes e experiências adquiridas ao longo da vida.

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 11).

Longe de buscar respostas definitivas, enquanto professores em formação e aprendizes, o grupo buscava compreender quais são os sentidos atribuídos aos saberes e fazeres docentes. Como estes são revelados nas escritas dos bolsistas ID? Quais os indícios de registros que relacionam a prática etnográfica com a construção da identidade profissional docente? Para Certeau, “O estudo de algumas táticas cotidianas presentes não deve, no entanto, esquecer o horizonte de onde vêm e, no outro extremo, nem o horizonte para onde poderiam ir” (CERTEAU, 1994, p. 105).

Sobre a organização das atividades pibidianas, o grupo de 13 bolsistas do EF1 com ênfase na alfabetização foi dividido em trios e duplas de atuação. Cada grupo tinha um dia na semana no qual deveria ir ao CAp, adotando as estratégias de presença prolongada no campo com observação participante, utilização do caderno de bordo, diário de campo e escrita etnográfica (descrição densa) no processo formador docente.

A partir dessas vivências, meu olhar verteu-se para meu processo de formação e no quanto todas as experiências vivenciadas precisavam ser refletidas e analisadas. Freire (2000, p. 40) já sinalizava que “A Educação qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática”. Por esse prisma, não somente de forma empírica, mas registradas de forma a dar voz a uma reflexão e análise permanente.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p. 25).

Após o dia de imersão no campo, os pibidianos se reuniam com os pares para fazer observações e trocar impressões sobre o observado, além do relatório escrito a partir da análise do diário de bordo. O passo seguinte era fazer o planejamento de uma atividade a ser realizada na turma de primeiro ano.

Foto 9 – Reunião Pibid - Compartilhando com os pares as atividades realizadas



Fonte: Próprio autor.

Os professores do CAp trabalham em um regime de ensino no qual os domínios curriculares são assegurados por mais de um professor simultaneamente, a codocência. Desse modo, todo o processo de idealização e planejamento da atividade a serem realizados pelos

pibidianos passava pela análise da professora regente e pelo crivo da orientadora da faculdade, além da opinião dos demais grupos de graduandos.

As atividades sempre estavam em consonância com conteúdo trabalhado na turma e com a demanda trazida pelos alunos.

De todo o trabalho realizado o que, unanimemente, mais impactou o processo formador dos pibidianos, foi o ato de registrar as intervenções por meio de áudio e vídeo e fazer a análise dos registros sozinho e em pares. Ver sua própria arte do fazer.

Essa estratégia gerou inúmeros trabalhos apresentados pelo grupo em Jornadas de Iniciação Científica da UFRJ, Jornadas e Encontros Regionais Pibid, dentre eles: *O Pibid Pedagogia e a Prática Etnográfica na Formação de Professores*.

Foto 10 – Apresentação de trabalho na Jornada de Iniciação Científica, Tecnológica, Artística e Cultural (JICTAC) em 2016



Fonte: Próprio autor.

Foto 11 – Apresentação Pibid na JICTAC 2017



Fonte: próprio autor.

Foto 12 – Encontro Estadual PIBID-Oficina de Africanidades



Fonte: Próprio autor.

O questionário presente em um dos trabalhos apresentados pelos pibidianos, este, do grupo que eu participava, continha as seguintes perguntas:

- * Qual a importância dos registros da etnografia na/da prática pedagógica dos bolsistas ID para a construção da identidade profissional docente?
- * Como é fazer os relatos, assistir aos registros fílmicos e se autoanalisar enquanto profissional?
- * Sobre a sua prática como docente, você percebeu mudanças após experiência do Pibid? Se percebeu, quais?
- * Qual a importância da supervisão no processo de formação de um pibidiano?
- * De que forma a escrita etnográfica te faz repensar sua prática docente?
- * Quando você analisa o vídeo, também faz uma análise da participação de seus pares?
- * Qual a importância de utilizar a etnografia, o vídeo e a análise reflexiva na hora de construir seu portfólio?

Interessante perceber, durante a análise das respostas, que a fala de meus pares contemplava minhas inquietações, percepções *nosdocom* sobre o cotidiano escolar de um professor. Seguem alguns trechos:

“Toda vez que pego para ler eu repenso e lembro cada detalhe das aulas.”

“No momento em que estou escrevendo eu acabo pensando de que outras maneiras eu poderia agir, problematizando a minha prática e ponderando os pontos positivos e negativos. ”

“Notei também que durante a aula fiquei virada mais para um lado da turma do que para o outro (não foi algo proposital), consequentemente os alunos para os quais eu fiquei de “costas” participaram menos da aula. No vídeo ficou evidente que circulei/andei pouco na sala durante a aula fiquei a maior parte do tempo na parte da frente da sala, pois estava escrevendo no quadro eu deveria ter chegado mais perto dos alunos nos momentos em que perguntava o nome da brincadeira, mas durante a aula não percebi isso, só no vídeo mesmo. ”

Segundo Tardif:

Quando interrogamos os professores sobre os seus saberes e sobre a sua relação com os saberes, eles apresentam, a partir das categorias de seu próprio discurso, saberes que denominam práticos ou experienciais. O que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de um modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados. (TARDIF, 2002, p. 39).

As respostas dos pibidianos ratificaram a importância da escrita (auto)narrativa das experiências e dos registros em áudio e vídeo, pois através destes puderam ser revistas as práticas e a reflexão sobre elas, a imersão e registros da prática como campo de estudo, pesquisa e aprendizagem. Avaliam que algumas coisas foram percebidas a partir do (auto)conhecimento, do se ver na prática enquanto docente, e de não menos importante, a troca entre os pares.

Em consonância com Nóvoa (2009), na troca com os pares é que o professor aprende a profissão. Nas práxis, no diálogo com os colegas, no trabalho escolar singular e coletivo. Para o autor, não basta apenas o saber científico embebido de teorias, mas se faz importante desenvolver o (auto)conhecimento e questionar as próprias práticas.

Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas uma matriz técnica ou científica. (NÓVOA, 2009. p. 5).

Por conseguinte, as práxis embebidas de uma relação dialógica fomentaram que fossem tecidas novas possibilidades de ensino/aprendizagem/formação *nosdoscom*, o cotidiano durante o balancê das memórias e vivências do grupo de pibidianos/professores em formação.

4.3 O Último estágio CApiano: Emancipação e autonomia

Ao final do Programa de Iniciação à Docência retorno ao colégio, agora na qualidade de estagiária da Prática de Ensino de Séries Iniciais. As observações em sala de aula iniciaram-se em março de 2017, acompanhando a turma do quarto ano, com 24 alunos, a 14 B. Viviane Lontra, professora de Língua Portuguesa e Literatura, era regente e outrora orientadora no Pibid.

Foto 13 – CAp, Estágio de Práticas em Séries Iniciais - Extratos do campo



Fonte: Próprio autor.

Sendo apresentada formalmente à turma, que não me fez pergunta alguma, os alunos aparentam estar acostumados e se mostram confortáveis com a presença de estagiários, recorrendo a eles quando acham necessário. Lontra, durante toda a aula, incentiva a interação dos estagiários com as crianças e sempre fala que elas podem pedir ajuda a eles.

Sob orientação de Lontra, foram aprofundados os meus estudos sobre a perspectiva dos estudos *nosdoscom* sobre o cotidiano e as reflexões acerca dos ineditismos da prática docente e o professor como pesquisador de si mesmo, emergido em suas reflexões e tecendo narrativas imbuídas de subjetividade e conhecimento científico, resultando na multiplicidade de sons/narrativas e tais formas de “aprender-ensinar” como emancipatórias.

Nesse aspecto diríamos que os estudos *nosdoscom* cotidianos tem polifonia, multisitualidade no movimento de estranhar o familiar, ou seus correspondentes utilizados por uma diversidade de autores, como premissa para entender o que fazem, ou melhor, como pensam fazem e narram os praticantes da vida cotidiana. (CINELLI, 2012, p. 9).

Depois de várias buscas por respostas e por embasamento teórico que dessem maior subsídio para este trabalho, esses estudos vieram ao encontro das lacunas que ainda existiam sobre a formação docente e a (auto)narração das experiências do processo formativo, afinal,

elencavam questões basilares de pesquisa, a posição do professor enquanto pesquisador de seu próprio processo de formação ensino e aprendizagem.

Cinelli (2012) aborda diversas (auto)narrativas e ratifica a influência que os estudos *nos* *dos* *com* o cotidiano têm na formação dos professores, nas suas visões de currículo e de mundo. De certa forma, essas (auto)narrativas contribuem para emancipação social, uma vez que refletem as lutas cotidianas e o Estado Democrático de Direito sendo posto em cheque.

As transformações apareciam nas conversas e nas narrativas escritas sob a forma de auto-avaliação, sonhos, planejamentos de futuro ou memórias de um passado de aluno. Eu sempre pedia a eles que escrevessem sobre o que sentiam. (CINELLI, 2012, p. 12)

A escrita e a interpretação de relatos, assim como, perceber-se no lugar social durante um jogo e se colocar no papel de autor do seu próprio processo de formação docente, criam novas possibilidades de fazer, refazer, aprender e reaprender. Por isso, tais estudos se tornam importantes porque dão voz àqueles que estão no processo inicial de formação, possibilitando debate sobre conhecimentos curriculares, a prática, as influências enquanto discentes, a pesquisa científica e a multiplicidade das experiências formativas.

Voltando ao CAP, durante o período de estágio foram realizadas várias reuniões, nas quais a professora regente sempre deixava não só a mim, mas aos demais estagiários à vontade para sugerir atividades a serem desenvolvidas. Nelas, esclarecia-se o porquê de alguns encaminhamentos e ações com a turma, ratificando-se sempre a importância de que houvesse compreensão sobre a proposta pedagógica da escola, e fomentando-se a realização do estágio em regime de coparticipação, sendo este um diferencial positivo no processo de formação docente.

Por vezes indaguei a regente sobre os desafios de ser professor no CAP. Em resposta, disse ser uma experiência ímpar, porém desafiadora. A autonomia do professor e o tempo de planejamento e estudo são o diferencial. Confessou se sentir motivada por estar em uma turma do quarto ano, uma vez que sua experiência e paixão são com as turmas de alfabetização. Os únicos problemas vistos na escola são relacionados à parte burocrática e questões financeiras que impedem expansão e melhorias do espaço, ou seja, limitações físicas.

Nóvoa (1995) alvitra que o professor compartilhe com o coletivo suas atividades de reflexão, ratificando que o docente precisa ser reflexivo e responsável pelo seu desenvolvimento profissional. Embora saiba que o regime de trabalho no CAP é diferente das demais escolas da rede, acredito que as experiências e oportunidades são únicas. O espaço de

partilha de conhecimento com a regente, alunos e os demais colegas estagiários são de grande valia para a formação e construção da identidade docente, em especial, a minha.

Por conseguinte, a realização de estágios e práticas tornam o processo de formação original, justamente pela possibilidade de haver essa troca entre pares e os estudos do cotidiano. Tardif sinaliza que a prática não deve ser vista como ínfimo campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela. Para o autor, “Ela torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes. ” (TARDIF, 2002, p. 286).

O estágio em Prática de Ensino das Séries Iniciais foi minha última passagem pelo CAP enquanto estagiária. Posteriormente, retorno como aluna dos cursos de extensão oferecidos a professores e profissionais da área da educação, dentre eles: *Conversas sobre Práticas nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental* e *(Des)construindo o Brincar*”.

Foto 14 – CAP Extensão - Conversas sobre práticas nas séries iniciais do ensino fundamental



Fonte: Próprio autor.

Foto 15 – Experiências de imersão no campo, o cotidiano na prática



Fonte: Próprio autor.

5 AUTOBIOGRAFIA, UMA NARRATIVA EMANCIPATÓRIA

Ao iniciar o trabalho, imaginei diversas formas de tecer o fazer docente e seu contínuo processo de aprendizagem, e a princípio concebi como estapafúrdia a ideia de me arriscar a tal no âmbito de trabalho de conclusão de curso. Todavia, há de se refletir sobre a subjetividade das ciências humanas e sociais e de como não é possível mensurar isso no sentido das ações sem levar em conta dos sujeitos sociais, a que se apenas utilizar critérios teóricos e metodológicos.

A ciência social será sempre essa ciência subjetiva e não objetiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes das correntes nas ciências naturais. (SANTOS, 2010, p. 38).

A investidura no ato de analisar minha (auto)narrativa e meu processo de formação docente como ato ou ação pedagógica é acreditar na possibilidade de uma educação com alicerce no processo de construção da consciência crítica. Santos (2010) nos convida aos inconformismos ao lidar com as relações científicas e metodológicas. Freire, em sua obra *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (1987), convida-nos a refletir sobre as práticas e as possibilidades de uma educação emancipatória, imbuída de ações humanas.

O inconformismo com a ordem real e esperança por mudanças são o combustível para os estudos *nos dos com* o cotidiano e a escrita e análise da (auto)narrativa. A interlocução desses saberes com o conhecimento legitimado pela ciência cartesiana propicia caminhos para a consciência crítica e profundas mudanças no eu, no outro e no mundo.

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desderrêça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança. (FREIRE, 1992, p. 11).

Pelas lentes de Certeau (1994), a perspectiva da abordagem teórico-metodológica, a (auto)narrativa é a escrita e leitura das práticas formativas docentes, com a priori em observar lugares e espaço e esse de tempo, ou não, como formadores. Certeau compreende os lugares como:

[...] uma ordem segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Ali se acha, portanto, excluída a possibilidade para duas coisas ocuparem o mesmo lugar. Impera-se a lei do próprio: os elementos considerados se acham uns ao lado do outro cada um situado num lugar próprio e distinto que define. [...] é, portanto, a

configuração instantânea de posições, e isso implica uma indicação de estabilidade. (CERTEAU, 1994, p. 24).

Até aqui, tenho tratado simplesmente de como a escrita e as práticas foram e são valiosas no processo de formação e profissionalidade docente e sobre a relevância de se observar como esses espaços são apropriados pelos professores. Todavia, para além disso, é importante frisar a dimensão desse debate no campo de pesquisa do cotidiano e das práticas docentes. Para Certeau, a escrita/narrativa fornece subsídios para análise de conhecimentos válidos por meio de teorias e métodos, porém, não fala somente de conhecimentos científicos, mas de articulações destes com o fazer diário.

Mais que de tratar um tema tão fugidio e fundamental, trata-se de torná-lo tratável, ou seja, fornecer, a partir de sondagens e hipóteses, alguns caminhos possíveis para análises ainda por fazer. A meta seria alcançada se as práticas ou “maneiras defazer” cotidianas cessassem de aparecer como fundo noturno da atividade social, e se um conjunto de questões teóricas e métodos, de categorias e de pontos de vista, per passando esta noite, permitissem articulá-la. (CERTEAU, 1994, p.37).

Ao refletir sobre o processo de escrever e analisar minha própria experiência, tratando de forma científica, buscando metodologias e teóricos, muitas vezes pensei em desistir, afinal, durante a escrita, lembrei-me de partes que pareciam inúteis e fiz descobertas que por vezes pareceram descabidas. Mas o conhecimento, em si, já é uma surpresa. Para Cinelli (2007, p. 21), “o conhecimento é identificado à surpresa e à descoberta”.

Desse modo, pouco a pouco minha trajetória profissional e meus escritos foram tomando forma e sentido teórico, revelando que o meu fazer docente estava embebido de experiências e memórias muito vivas em mim, e estes precisavam ser analisados e revisitados permanentemente, afinal:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p. 25).

Ao me deparar com as memórias, deparei-me também com esse campo nebuloso, rico e singular no que tange à individualidade do ser. A escola e a universidade e suas múltiplas funções no meu processo de formação docente, cada escrita, análise e comparação eram mais do que escrever um conto aumentando um ponto, afinal, o fazer docente já é discutido em inúmeras obras. Meus relatos narram o comum (CERTEAU, 1994, p. 35), o afetar-se com um curta-metragem em animação ou com lembranças do processo inicial de escolarização.

O expelir as transformações desses lugares e espaço/tempo em primeira pessoa me possibilita revisitá-los para tecer novas histórias. Para Certeau, relatar efetua um trabalho que, incessantemente, transforma lugares em espaços ou espaços em lugares. Organizam também os jogos das relações mutáveis que uns mantêm com os outros (CERTEAU, 1994, p. 203).

Por conseguinte, percebendo os espaços escolares e compreendendo mais sobre os saberes e fazeres docentes, não me propus a descobrir e nem tenho pretensão de responder nada. O cerne desafiador é conhecer e reconhecer as próprias experiências como saberes docentes e, ao se distanciar destes, poder refletir sobre o próprio processo de formação e as práticas cotidianas. Tardif fomenta que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2002, p.54).

Para compreender melhor essa visão, é necessário que haja uma abordagem metodológica que vá além da análise da estrutura dos sistemas de ensino regulares. É coerente desconsiderar as perspectivas teóricas que abordam o ensino x aprendizagem de cima pra baixo, mas observá-las no âmbito da escola, dos professores e seu trabalho, ou seja, estabelecer uma relação entre os atores dos processos de ensino.

Santos (2010) elenca que as ciências naturais devem ser estudadas a partir dos parâmetros das ciências sociais, pois tais avanços estabelecem especificidades que são características de tal ciência, pautadas no comportamento humano e nas relações sociais. Para o autor, à medida que as ciências naturais se aproximam das ciências sociais, estas se aproximam das humanidades. A superação da dicotomia ciências naturais/ciências sociais tende, assim, a revalorizar os estudos humanísticos. Entretanto, essa revalorização não acontecerá sem que as humanidades sejam profundamente transformadas (SANTOS, 2010, p. 69-70).

Analizando por esse prisma, é possível refletir sobre a contribuição dos estudos *nosdoscom* para tecer a emancipação social a partir da (auto)narrativa bibliográfica, na qual as subjetividades são caracterizadas por situações e ideias indiscriminadas. Os estudos *nosdoscom* são transformadores, capazes de transmutar indagações democráticas sobre práticas pedagógicas que influenciam nos *Espaçostempos nas/das* escolas, a formação delas e dos demais sujeitos sociais (CINELLI, 2007).

Dessas práticas transformadoras vivenciadas, recordo-me, em meu processo de formação docente, de chegar à faculdade em uma manhã e encontrar a turma no Campinho com a professora. Havia chovido e a grama estava molhada, uma manhã bucólica na Urca. Me reuni ao grupo e a professora Educação Comparada estava propondo um jogo ao grupo.

O propósito da professora fora de nos fazer rever o conteúdo trabalhado em sala de aula para refletirmos as nossas práticas pedagógicas, fomentando o processo de alteridade. Isso requer do professor uma constante busca por conhecer a construção dos conhecimentos, transformar métodos e procedimentos com vistas que o grupo experimente e vivencie conhecimentos novos e diversos.

Tardif acentua que:

Em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, incluindo, evidentemente, as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação. (TARDIF, 2002, p. 247).

O jogo consistia em organizar os participantes em linha reta e ao comando, ou seja, após os participantes ouvirem a pergunta e o que deveria ser feito em caso de negação ou afirmação da questão, dar passos, para frente ou para trás de acordo com a resposta pessoal. E não demorou muito para os passos servirem para compreender e se situar no mundo – a cada passo dado, ficava nítido o sentido de meritocracia e privilégios.

Não lembro ao certo a quantidade de perguntas porque, aparentemente, a partir da quinta pergunta muitos já ficaram para trás – dentre estes, eu. A inquietude nos olhares que eram trocados, o não saber se a pergunta seguinte levaria a mais um passo para trás era angustiante para todos.

Das perguntas feitas pela professora, as que mais me marcaram:

1. Seus pais precisaram trabalhar noites e fins de semana para sustentar sua família, dê um passo para trás.
2. Você é capaz de mover-se pelo do mundo sem medo de abuso sexual, dê um passo à frente.
3. Você pode cometer erros e não ter seu comportamento atribuído a falhas da sua raça ou gênero, dê um passo à frente.
4. Você ou seus pais já passaram por divórcio, dê um passo para trás.
5. Se você pode consultar um médico sempre que julgar necessário, dê um passo à frente.
6. Se você trabalhava durante o ensino médio ou faculdade, dê um passo para trás.
7. Se você se sente confortável voltando para casa a pé, sem companhia, à noite, dê um passo para frente.

8. Se você já sentiu que NÃO existe, na mídia, uma representação adequada ou precisa do seu grupo racial, orientação sexual, gênero ou deficiência, dê um passo para trás.
9. Se você já sofreu bullying ou foi ridicularizado por causa de algo que você não pode mudar, dê um passo para trás.
10. Se seus pais ou tutores frequentaram a faculdade, dê um passo à frente.
11. Se você já saiu de férias com a família, dê um passo à frente.
12. Se algum de seus pais já foi demitido ou ficou desempregado sem decisão própria, dê um passo para trás.
13. Se você já se sentiu desconfortável com uma piada ou comentário relacionado à sua raça, etnia, gênero, aparência, ou orientação sexual, mas se sentiu inseguro para confrontar a situação, dê um passo para trás.

Ao final do jogo, foi dito: “Quantos passos você deu e em qual direção? Em seguida, olhe a sua volta e veja quantas pessoas ficaram à sua frente e quantas ficaram atrás ou iguais a você”. Entreolhando meus pares, apenas uns dois ou três lá na ponta, alguns mais atrás que eu, outros no mesmo ponto. Nesse momento, só consegui pensar no caminho árduo que já havia percorrido até aquela manhã.

Um pequeno jogo, uma dinâmica simples de grupo que verteu o olhar do grupo para a prática educativa, para os caminhos trilhados até a graduação, e o lugar dos indivíduos na sociedade, tendo como ênfase a nossa (auto)formação por meio de um processo participativo e de reflexão, segundo Tardif:

A prática educativa e o ensino são formas de agir plurais que mobilizam diversos tipos de ação aos quais estão ligados saberes específicos. Resulta desse postulado que o ‘saber-educar’ e o ‘saber-ensinar’ também são saberes plurais nos quais estão presentes diversos saberes e diversas competências. [...] a natureza do saber dos professores deve ser compreendida em relação direta com as condições e condicionantes que estruturam a prática educativa: o ‘saber ensinar’ não define tanto uma competência cognitiva, lógica ou científica, mas uma competência prática ou pragmática. (TARDIF, 2002, p. 153).

Desse modo, pode-se compreender a atividade realizada pela professora como basilar em um processo participativo, na perspectiva dos desafios metodológico de se produzir novos conhecimentos relativizados, no qual as experiências individuais e os sujeitos são valorizados e compreendidos como parte do processo de produção do saber.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do processo de formação, perpassando pela educação básica, engendrando momento estanque durante o período de graduação, permite-nos refletir acerca da legitimidade do trabalho de campo e confirmar a potente estratégia de formação presentes no estágio de prática, em especial, o realizado no Colégio de Aplicação da UFRJ, nos registros etnográficos e diários de bordo que constituem a memória externa de tudo que fora vivenciado, sobretudo se associado à análise filmográfica, atividades desenvolvidas durante as práticas docentes e a escrita (auto)narrativa.

No que diz respeito à busca por possíveis respostas, a (auto)narrativa por si só é um objeto de revisitação de memórias que fomenta a construção de novos conhecimentos em torno do processo de formação e ensino/aprendizagem, sendo potencializadora de uma educação emancipatória, no que tange à busca e constituição de práxis libertadoras por meio da reflexão crítica sobre o processo formador.

Freire fomenta que:

Começamos por refletir sobre algumas das qualidades que autoridade docente democrática precisa encarnar em suas relações com a liberdade dos alunos. É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno e aluna que, em grande parte, me preparo para assumir e refazer o exercício de minha autoridade de professor. (FREIRE, 1996, p. 55).

Revisitar as memórias permite tecer histórias ainda mais interessantes. Observar ao longo do tempo o que nos move e nos faz ter paixão pelo que fazemos é um item fundamental para atingirmos os desafios que a vida nos impõe. Para além disso, escrever está diretamente ligado à busca por um saber fazer, tendo como ponto basilar as experiências da trajetória de escolarização (SOUZA, 2004). Preconiza que: “O *saberfazer* inscreve-se como uma sabedoria experiencial do percurso de cada sujeito e é marcado por aprendizagens construídas ao longo da vida” (SOUZA, 2004, p. 204).

O tema educação e pensar nela por meio da memória de formação possibilita descobrir que fazer parte disso é reconstruir e construir novas memórias não só em mim, mas no outro. Nesse processo, parafraseando Freire: A alegria não se fez apenas no encontro do achado de meu (auto)conhecimento contínuo processo de formação docente, mas se fez no processo, na busca. E ensinar e aprender não se deu fora da procura, a boniteza fora encontrada nos caminhos que teceram novas aprendizagens.

Uma reflexão que revela que o que fazemos, enquanto educadores/docentes na profissionalidade, não precisa ser algo grandioso, pode ser pequeno; no entanto, contínuo e que provoque a reflexão sobre o saber, o aprender, o desaprender e o reaprender.

Concluo, com convicção, os períodos de estágio no Colégio de Aplicação da UFRJ e a análise documental e etnográfica desses momentos. A escrita do memorial de formação solicita a memória, a narrativa, ou seja, o diálogo com a experiência e a visibilidade da trajetória, favorecendo a percepção do sujeito sobre o seu desenvolvimento enquanto professor em formação, contribuindo para que novas histórias sejam tecidas através do autoconhecimento do processo formador docente.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, C. Vivendo sob a ditadura - As experiências dos alunos do CAP nos anos de 1960. Palestra promovida pelo Setor Curricular de História do CAP/UFRJ. Rio de Janeiro, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** – Conhecimento de Mundo. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998, 3v. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2019.
- CANÇÃO da América. Intérprete: Milton Nascimento. Compositores: M. Nascimento e F. Brant. *In: Journey To Dawn*. Intérprete: Milton Nascimento.[S.l.]: A&M Records, 1979.
- CERTEAU, M. de. A invenção do cotidiano. Artes de fazer. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- CINELLI, M. L. S. V. O Ineditismo Dos Estudos *Nosdoscom Os* Cotidianos: currículos e formação de professores, relatos e conversas em uma escola pública no Rio de Janeiro, Brasil. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.2, ago. 2012.
- CINELLI, M. L. S. V. **Teatro de ações:** arqueologia dos estudos nosdoscom os cotidianos: relatos das práticas pedagógicas emancipatórias nas escolas. 2007. 253 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRJ. **Histórico**. Disponível em:<http://cap.ufrj.br/index.php/sobrecap/historico>. Acesso em: 15 fev. 2019.
- FREIRE, P. Do direito e do dever de mudar o mundo; Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica. *In: Pedagogia da Indignação:* cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, P. **Educação como prática para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Política e Educação**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Autonomia da Escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Guia da escola cidadã, v. 1).
- GRADEL, J. M. Vivendo sob a ditadura - As experiências dos alunos do CAP nos anos de 1960. Palestra promovida pelo Setor Curricular de História do CAP/UFRJ. Rio de Janeiro, 2014.
- LOPES, J. S.L. Vivendo sob a ditadura - As experiências dos alunos do CAP nos anos de 1960. Palestra promovida pelo Setor Curricular de História do CAP/UFRJ. Rio de Janeiro, 2014.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educação, 2009.

ROSA, J. G. **Grande Sertão: Veredas**. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SANTOS, B.S. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

VIDA MARIA. Produção de Marcio Ramos. [S.l.], 2006, 9min., 3D, color.